



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

TEXTO GUIA

SEMINARIOS

DE CURRICULO

... Los objetivos de la Educación Media en este plano ya no son unívocos, sino más bien multidimensionales y complejos. Para lograrlos, es necesario, que este nivel se dedique a desarrollar en los estudiantes la capacidad para la gestión social del conocimiento.

Pozo (2006)

Tabla de contenido

OBJETIVO	3
PRESENTACION	3
1.EL CURRÍCULO: Consideraciones iniciales	4
2.ESTRUCTURAS CURRICULARES: Mapas para el viajero	7
2.1 Macroestructuras	8
2.2.Mesoestructuras	8
2.3 Microestructuras	8
2.4. La malla curricular.....	10
2.4.1 Relaciones de verticalidad: semestralización.....	12
2.4.2 Relaciones de Horizontalidad:integración	15
2.4.3 Relaciones de transversalidad: pregunta medular	16
2.5 Diseño de la malla.....	16
2.5.1 Decisiones sobre los acentos de cada semestre y su intensidad.	17
2.5.2 Decisiones sobre las relaciones: problematización y referentes conceptuales	21
2.5.3 Mallas	22
2.5.4 Estructura curricular del syllabus.....	23
3. CRITERIOS DE HOMOLOGACION.....	25
BIBLIOGRAFIA.....	25

OBJETIVO

Favorecer la comprensión del diseño curricular a partir de una aproximación amplia del currículo y su relación con el desarrollo humano, social y cultural para desde allí, asumir el reto de una Bogotá Humana donde sea posible la **construcción de saberes , una educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender(1)**

PRESENTACION

El texto que a continuación se presenta, propone en su recorrido las claves en cuanto a la toma de decisiones curriculares para la educación media fortalecida (EMF) y el modo como se concretan estas decisiones en estructuras curriculares. Conviene notar que las relaciones posibles, frente al diseño curricular, guardan relación con la concepción de currículo que subyace al diseño mismo. Así, si el currículo es equiparable con un plan de estudios (2), su concreción tendría que ver, por ejemplo, con la organización de las asignaturas, contenidos y tiempos para su desarrollo.

1 Proyecto 891

2 Como se mostró en la sesión 1 de currículo, históricamente el currículo se ha centrado a partir de contenidos(logocentrismo) del estudiante(paidocentrismo) o de las relaciones(sociocentrismo). Prima para el caso de América latina, los currículos centrados en contenidos con marcada sinonimia a los planes de estudio. Al respecto, Nelson López(2003) anota que los currículos que prevalecen en América Latina son academizados, centrados en asignaturas o materias. Dice además que estos generan falta de pertenencia institucional, la insularidad y el trabajo atomizado del docente, la verticalidad y autoritarismo pedagógico, la caracterización y percepción del proceso curricular como una acción instrumental, acrítica, mecánica, y rutinaria que permite afirmar que las diferentes acciones desarrolladas no obedecen a ningún proyecto educativo, político y cultural (p. 107). Por su parte, y en esta misma dirección, Santander Hoyos (2004) hace referencia al currículo

Para el caso de la Educación Media se ha venido explorando desde diferentes experiencias³ la idea del currículo como *la concreción de un proyecto de desarrollo humano, social y cultural* para la ciudad Capital, donde la pregunta por la ciudadanía, por los derechos humanos, por el agenciamiento de oportunidades juveniles, por el enriquecimiento del capital cultural, por las discusiones género, minorías, subjetividades, diversidad, inclusión y sentidos de formación, entre otros aspectos, ha de permitir superar el *reduccionismo logocéntrico* expresado, en la mayoría de casos, en la ubicación de contenidos afines entre instituciones, sin previas discusiones en lo qué(s) fundamentales de la formación de jóvenes en los tiempos actuales.

A continuación se presenta un recorrido sucinto del currículo y sus estructuras de concreción para el logro del diseño en sus diferentes instancias.

1. EL CURRÍCULO

Consideraciones iniciales

Una de las grandes debilidades de la educación latinoamericana ha sido la poca atención que en el pasado se otorgó al diseño curricular. El currículo, concebido tradicionalmente como plan de estudios o listado de asignaturas, no era considerado como pieza clave de los procesos de reforma académica. Hoy día sabemos que el currículo es donde las tendencias innovadoras deben encontrar su mejor expresión. Nada refleja mejor la filosofía educativa, los métodos y estilos de trabajo de una institución que el currículo que ofrece. El currículo debe hacer realidad el modelo educativo que la institución promueve.

Tunnermann (2007)

logocéntrico para mostrar el énfasis de contenidos como una tendencia que ha prevaecido históricamente en nuestro contexto educativo.

3 Se hace referencia a anteriores procesos de acompañamiento donde en discusión con universidades como la UPN, la EAN, Universidad Sergio Arboleda, Universidad Autónoma

El currículo expresa la manera como una institución educativa se relaciona con la sociedad, sus problemáticas y sus necesidades, y la forma como se supone que se debe responder a las mismas.

El currículo puede asumirse, además, como estrategia educativa, como una secuencia de experiencias, como camino de preparación, como un ambiente en acción o como todas las actividades, experiencias, materiales, métodos de enseñanza y, en general, como el conjunto de fuerzas interactuantes en el ambiente total ofrecido a los estudiantes en la escuela (López, 2003: 23).

Por su parte, Angulo Rasco (1994), citado por Hoyos (2004: 15), muestra tres categorías para referirse al currículo: como *contenido*, como *planificación educativa* y como *relación interactiva*.

La primera categoría es la más usual: es común entender el currículo como *contenido*, razón por la cual han surgido tendencias como la logocéntrica⁴, fundada en una preponderancia de las disciplinas o las asignaturas, advirtiéndose aquí una preocupación por la organización, secuenciación y carácter de los contenidos. La segunda categoría, *como planificación educativa*, pone el énfasis en la organización, planeación y explicitación de los presupuestos desde los cuales se desarrolla la actividad educativa, equiparándolas al plan de estudios. El *currículo como relación interactiva* da cuenta de lo que les ocurre a los estudiantes como resultado de lo que hacen los maestros, comprendiendo el conocimiento como un evento que se construye relacionamente entre quien enseña y quien aprende⁵.

4 Una tendencia curricular explica la preponderancia que se otorga al objeto o al sujeto en el proceso docente educativo. En este sentido se ubican las tendencias logocéntrica, sociocéntricas o paidocéntrica. Amplíese esto en Hoyos y otros (2004).

5 Autores como Wetsbury (1978), Clandinin y Cornelly (1992), Taba (1983) y Sperb (1973) son representantes de esta concepción curricular.

Existen muchas más formas de comprender el currículo. No obstante y a pesar de su polisemia, las relaciones más usuales de este se dan con *los contenidos* y con *la planificación*, situación que resta importancia al currículo frente a los principales problemas humanos y sociales contemporáneos y la relevancia de la cultura en la formación humana.

Un currículo entendido como la concreción de un proyecto en desarrollo *humano, social y cultural* debe por lo menos preguntarse:

- ✓ Por el tipo de ciudadano y sociedad deseable.
- ✓ Por las concepciones de desarrollo vigentes y su relación con el bienestar humano desde la prerrogativa de equidad, justicia, inclusión y democracia.
- ✓ Por las relaciones de la escuela con las necesidades, posibilidades y sueños de los estudiantes, sus maestros, la institución y el territorio.
- ✓ Por el aumento del capital cultural de la comunidad.
- ✓ Por el encuentro y diálogo de saberes de diferente índole (más allá de los académicos y disciplinarios vigentes)
- ✓ Por la integración de los saberes, las personas e instituciones en torno a procesos colaborativos para aumentar las oportunidades de formación en los jóvenes.
- ✓ Por nuevos vínculos entre lo académico, lo técnico y productivo en procura del mayores oportunidades de realización para los jóvenes y el mejoramiento de la ciudad.
- ✓ Por las principales demandas, retos, tensiones y perspectivas de formación de los jóvenes en contextos locales y globales.
- ✓ Por la cultura juvenil y sus maneras de relación con los saberes, los territorios y las instituciones.

2. ESTRUCTURAS CURRICULARES

Mapas del viajero

Usando un mapa, se puede volver a viejos lugares por caminos nuevos: a diferencia de Teseo, con su carretel de hilo para guiarlo en el laberinto, los portadores de mapas rara vez tienen que volver exactamente sobre sus pasos.

Margaret Boden

Una estructura curricular es un mapa que muestra las características de un territorio determinado. Permite visualizar el paisaje, mostrando cómo se configura un territorio determinado: ríos, montañas, valles. O, si se quiere, problemas, temas, contenidos y espacios académicos.

Esencialmente, las estructuras curriculares, siguiendo con la analogía del mapa, permiten al viajero trazar una ruta en procura de acceder a determinados lugares. Para ello, el explorador rastrea elementos constitutivos del territorio que le indicarán el tipo de equipaje requerido para las exigencias de la travesía.

Por ejemplo, los escaladores podrían interesarse en mapas trazados con milimétrica precisión dado que de ello en algún momento podría depender su vida. No así un turista, a éste le podría interesar saber las infinitas posibilidades de tránsito del lugar sin detalles ni minucias. Así las cosas, lo que importa no es el tipo de mapa como tal, sino las características del territorio a explorar: aprender a reconocer lugares y rutas de acceso, las variaciones y prolongaciones del recorrido, los territorios áridos y los que no lo son, sus

límites, relaciones con otros y, en especial, las oportunidades que supone diferentes maneras de relación en un determinado horizonte de búsqueda.

Para el trabajo de diseño, se privilegiarán las siguientes estructuras.

2.1. Macroestructuras: hacen referencia al análisis macro-contextual que incluye aspectos económicos, políticos, tecnológicos, sociales, culturales, éticos y estético como elementos que configura la construcción de realidades complejas tanto a nivel local como global y, de otra parte, al estado actual del desarrollo humano y sus diferentes perspectivas explicativas. Normalmente se ubica este trabajo a partir de ejercicios relacionados con *lectura de contexto* para favorecer relaciones múltiples entre el sujeto-el saber y el mundo.

2.2. Mesoestructuras: corresponden a la propuesta formativa del colegio expresada en el horizonte institucional y que se sustenta en las necesidades de su población, la perspectiva de enseñanza-aprendizaje asumida por la comunidad, sus principios, modelos pedagógicos, didácticos y, en general, con los presupuestos de carácter organizativo (pedagógico, administrativo, comunitario, investigativo) que le permite hacer visible a una institución sus apuestas educativas.

2.3 Microestructuras: Hacen referencia a la estructuración de las dimensiones problemáticas del currículo y a las experiencias de aprendizajes necesarias para alcanzar los objetivos propuestos. Normalmente se visibiliza este componente en el diseño de una malla curricular desde donde se derivan, luego, los microdiseños (planes de estudio, proyectos, programas, entre otros)

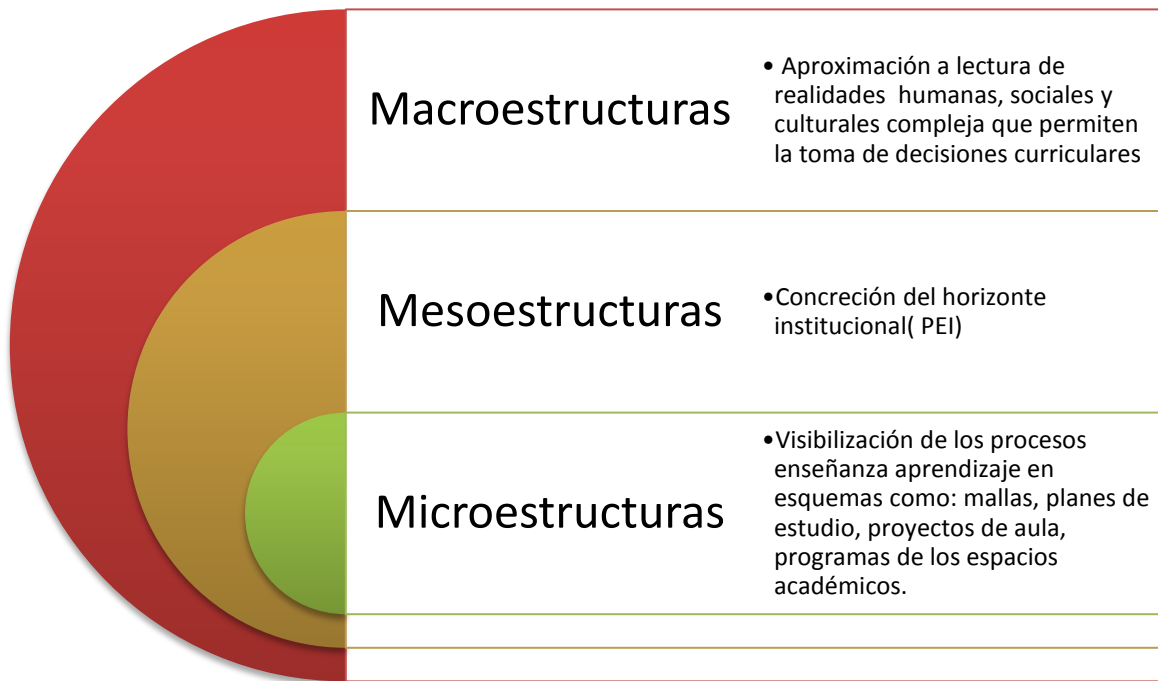


Figura 1: fuente elaboración propi

2.4 LA MALLA CURRICULAR

SEM	EJES	Objetivo	Núcleo Problémico	Súproblema de semestre	Referentes conceptuales	Espacios académicos	Créditos	Proyecto integrador
Contextualización								
Fundamentación								
Profundización								
Proyección								

Esquema 1. Propuesta de malla para la EMF

La *malla curricular* es tomada analógicamente del contexto textil. Se trata de *un tejido* que se logra por el cruce de hilos en diferente dirección. Se distinguen dos tipos de hilos: *trama*

y *urdimbre*. La trama se logra con hilos que se extienden tanto horizontal como verticalmente. La urdimbre es un hilo orientado verticalmente en la trama, para otorgarle tensión y consistencia a las formas logradas.

El tejido de una *malla curricular* se logra de modo semejante. Allí, se hace visible la *trama* y la *urdimbre* a partir de relaciones de verticalidad, horizontalidad y transversalidad que han de favorecer la secuenciación, integración y tensión de los componentes estructurales del currículo. Para el logro de este propósito, de acuerdo con López (2003) la estructura debe orientarse desde el diseño de núcleos problemáticos y núcleos conceptuales. Dichos núcleos no son otra manera de llamar las asignaturas, son una estrategia alternativa para integrar en torno a aspectos articuladores los distintos saberes. Tal organización insta a considerar nuevas perspectivas curriculares más allá de aquellas centradas en contenidos.

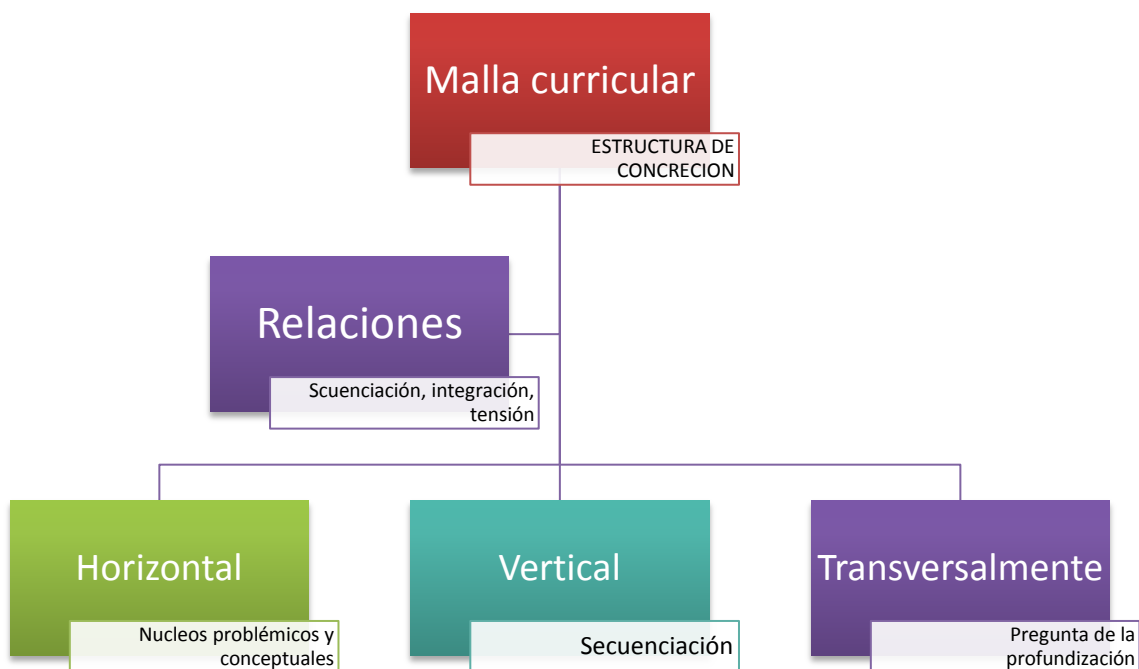


Figura 2. Fuente: elaboración propia

2.4.1 Relaciones desde la verticalidad: semestralización

Semestralizar es un ejercicio que busca dar cuenta de aspectos referidos al tiempo. Esta ubicación obedece a preguntas referidas a: ¿cómo se construye el conocimiento? ¿Qué concepción de desarrollo, de progreso subyace a la toma de decisiones curriculares? ¿Cómo concibe el tiempo(especialmente el juvenil) la institución educativa y, en este sentido, de qué manera lo administra?

Para el caso del tiempo juvenil, de acuerdo con Gil Calvo (2010), este se encuentra en tensión permanente con el tiempo institucional (adultocéntrico) semejante a una *flecha* que intenta, a partir de *trayectorias lineales* determinar recorridos y destinos. El tiempo lineal supone certezas y progresos (se conocieron, se casaron, comieron perdices y fueron felices). El tiempo juvenil es distinto⁶. Se parece más, siguiendo con las ideas de Calvo, a una *rueda de la fortuna* donde,

“Un paisaje juvenil heterogéneo y complejo que compone un mosaico de oportunidades vitales cuya probabilidad relativa de éxito resulta imposible de calcular. De ahí que se imponga una estrategia de jugador bursátil que coloca sus huevos en distintas cestas para tratar de apostar sus cartas a todas ellas, ante la imposibilidad de predecir cómo evolucionará el mercado en el futuro inmediato“ (pág. 21)

Para el caso de la juventud en Bogotá, tanto la *flecha del tiempo* como la *rueda de la fortuna* funciona con dificultad por la escasas oportunidades que existen para los jóvenes en la *inmediatez de su realidad*. Al parecer, lo que está atrapado en nuestro sistema social es *el afuera* (Lazzarato, 2006), por lo que es necesario su redimensionamiento, otorgándole a la

6 Esta concepción de tiempos contingentes implica considerar asuntos que tienen que ver con la vocación, con las trayectorias o pasarelas de oportunidad y, en especial, con la comprensión de destino, identidad o profesión. Puede revisarse, en este sentido, la idea de *proyectiles inteligentes* acuñada por (Z. Bauman, 1999) donde estos, pueden cambiar de dirección por los cambios de dirección de los objetivo

oportunidad en estos tiempos, el carácter de un *acontecimiento*⁷ atravesado por la virtualidad, la deslocalización de los sujetos, la hibridación de las identidades y la expansión de los territorios vivibles: una multiplicidad de relaciones que se agencian en colectivo para *crear lo posible*. En tal sentido, se hace necesario considerar el tiempo y el espacio contemporáneo en su compleja trama de relaciones y rupturas donde el país, la localidad o el estrato al que pertenecemos, se puede franquear con un *click* en la pantalla de nuestro ordenador ampliando los modos convencionales de comprender la *presencia*.

Así, tomar decisiones para organizar el tiempo en la escuela no debe reducirse a un ejercicio de sumas y restas de horas exclusivamente o, transfiriendo un semestre universitario a uno escolar donde es común ver en dos semestres lo que se veía en un año. Por ejemplo, Física I, Física II (sólo por notar un ejemplo entre muchos)

En suma, estas *relaciones de verticalidad* han de contribuir con la indagación de realidades y contextos múltiples, con la *exploración contextual* de territorios posibles (redes, comunidades de aprendizaje, realidades virtuales), con la *fundamentación* de un campo de saber, disciplina o actividad y su *diversificación* y con la *aplicación* de los distintos saberes alrededor de iniciativas prácticas a la cotidianidad de sujetos y territorios. Contribuye con el logro de estas relaciones el abordaje macroestructural del currículo.

Para el caso de la presente propuesta se sugieren cuatro semestres, cada uno con un acento particular: *contextualización*, *fundamentación*, *profundización* y *proyección*. En cada semestre se prioriza el acento correspondiente desde un problema y objetivo particular, consecuente con toda la propuesta.

⁷ Para Lazzarato el modo del acontecimiento es la problemática. Así, un acontecimiento no es la solución de dicha problemática, sino al apertura de posibles. (LAZZARATO, M. (2006), *Políticas del acontecimiento*, Buenos Aires, Tinta Limón Ediciones.

Para el semestre de **Contextualización**, ha de desarrollarse procesos que permitan *la lectura de realidades complejas*: aumento de las relaciones entre un saber determinado y su relación con escenarios sociales, culturales, políticos, económicos, históricos. O, si se prefiere, relaciones entre: la Educación Media y su sentido; la vida, lo aprendido y lo aplicado; los retos locales, nacionales y globales en formación para los jóvenes; los desarrollos del conocimiento logrado, sus continuidades y desplazamientos; los deseos, sueños e intereses de los estudiantes y sus profesores. Son, entre otros, los posibles motivos de formación en este semestre para evitar el fomento, como advierte Morín (2006) de una *inteligencia sospechosa tuerta*, que reduce y simplifica las relaciones, promoviendo reduccionismos, exclusiones, fragmentaciones e intolerancias a lo distinto, en diferentes ámbitos de actuación humana.

En la organización de este semestre, ha de considerarse preguntas como: ¿quién es el que conoce? ¿Qué conoce? ¿Cómo conoce? ¿Cuáles han sido los desarrollos históricos de aquello que intenta conocer? ¿Cuál es el estado actual del saber en cuestión? ¿Qué tensiones experimenta este saber en los tiempos actuales? ¿Para qué profundizar en una disciplina o campo de saber determinado? ¿Cuál es el sentido de la Educación Media, sus propósitos? ¿Qué estudios existen frente a los problemas de la educación media, sus tensiones y posibles salidas? ¿Qué experiencias tanto nacionales como internacionales muestran la manera como se han superado los principales cuellos de botella en este nivel educativo? ¿Qué posibilidades emergen desde estas propuestas de profundización en escenarios sociales, culturales, productivos, comunitarios, políticos, éticos, estéticos, entre otros? Todas estas preguntas favorecen las relaciones sujeto-mundo-saber y se articulan con los ejercicios tanto macroestructurales del currículo, como con la toma de decisiones en el horizonte institucional.

El semestre de **fundamentación** expresa los saberes esenciales de un determinado campo de conocimiento, actividad o disciplina. Implica ello, asumir lo esencial como el conjunto de conocimientos, valores, actitudes, destrezas y sensibilidades que constituyen las bases

para aprendizajes más complejos. Lo *fundamental* de un saber dista de ser un conocimiento estático. Más bien se redefine y actualiza permanentemente para lograr dar respuestas a nuevos problemas que surgen en las fronteras de las disciplinas y que requieren, en muchos casos, relaciones de cooperación entre ciencias de naturaleza diversa. En este sentido, la fundamentación debe procurar superar los *sesgos disciplinares* de las *tradiciones academicistas* ampliando las *bases comprensivas* de los jóvenes para hacer frente a un mundo de marcada complejidad, variabilidad y emergencia.

El semestre de **profundización** abre la propuesta, desde la disciplina, para una oferta diversa y amplia que le permita optar a los estudiantes en dirección de una determinada línea. Por ejemplo, para el caso de artes, puede generarse en este semestre una oferta de artes escénicas, visuales, plásticas, electrónicas.

El semestre de **proyección** busca que el saber logrado pueda concretarse en una propuesta de carácter práctico. Se trata de favorecer iniciativas diversas para expresar la apropiación del conocimiento alcanzado. Por ejemplo: ejercicios empresariales, muestras fotográficas, elaboración de textos críticos, muestras artísticas-deportivas, inventos tecnológicos, prototipos, soluciones a problemas concretos, documentales, entre otros.

2.4.2 Relaciones de horizontalidad: integración

Permiten la integración, como se dijo antes, a partir de núcleos problémicos y conceptuales. Los primeros se evidencian desde la elaboración de preguntas que faciliten notar el sentido, los propósitos, alcances o tensiones de los distintos saberes en perspectiva del desarrollo humano, social y cultural para una época concreta, para un tipo de ciudadano deseable y frente a los desafíos que supone el mundo actual.

Los núcleos problémicos, se evidencian a partir de la pregunta general de la profundización y desde preguntas específicas en cada semestre según el acento. Sumado a ello, se

encuentran los interrogantes de los estudiantes que atraviesan los semestres en su totalidad y han de verse reflejados en un ejercicio de investigación (que puede ser expresado, como se dijo antes, desde diferentes iniciativas y no sólo desde informes convencionales de investigación)

Lo núcleos conceptuales permiten la ubicación de referentes amplios a nivel teórico, a partir de los cuales es posible derivar, en los microdiseños, las categorías de análisis, las temáticas o contenidos que orientan los desarrollos de la profundización.

2.4.3 Relaciones de transversalidad: pregunta medular

Fundamentalmente, hace referencia a la pregunta orientadora de la profundización que guía los diferentes desarrollos de la educación media en la institución. Esta pregunta, expresa, una apuesta de sentido frente a la formación de los estudiantes en contexto tanto local como global.

2.5 Diseño de la malla

El ejercicio que sigue a continuación es pensado para las **10 horas** en contra- jornada y su relación con el **núcleo básico(30 horas en jornada)**, comprendiendo que la EMF representa el trabajo conjunto de las 40 horas y su escalonamiento a otros ciclos para alcanzar el perfil deseado del estudiante.

2.5.1 Decisiones sobre los acentos de cada semestre y su intensidad.

De acuerdo con la naturaleza de la propuesta de la institución, corresponde privilegiar el acento para cada semestre y tiempo dedicado para los procesos (acentos) de contextualización, fundamentación, profundización y proyección, como sigue:

Propuesta 1

SEMESTRE	ACENTO
1	CONTEXTUALIZACION
2	FUNDAMENTACION
3	PROFUNDIZACION
4	PROYECCION

En esta propuesta se estima de igual importancia cada proceso por lo que se le otorga un semestre a cada uno orientando, como se verá más adelante, los problemas y referentes conceptuales según el acento correspondiente.

Propuesta 2

SEMESTRE	ACENTO
1	FUNDAMENTACION 1
2	FUNDAMENTACION 2
3	PROFUNDIZACION
4	PROYECCION

Esta propuesta prioriza un abordaje a la disciplina en sus fundamentos. Se recomienda, de ser así, incluir en cada espacio académico experiencias para el reconocimiento de contextos complejos de realidad.

Propuesta 3

SEMESTRE	ACENTO	SEMESTRE	ACENTO
1.	CONTEXTUALIZACION	3.	CONTEXTUALIZACION
	FUNDAMENTACION		FUNDAMENTACION
	PROFUNDIZACION		PROFUNDIZACION
	PROYECCION		PROYECCION
2.	CONTEXTUALIZACION	4.	CONTEXTUALIZACION
	FUNDAMENTACION		FUNDAMENTACION
	PROFUNDIZACION		PROFUNDIZACION
	PROYECCION		PROYECCION

En este caso cada semestre se trabajan de modo simultáneo todos los acentos, organizando espacios académicos(4) que correspondan a cada acento. Para el caso de una profundización en Ciencia y tecnología podría expresarse la anterior estructura para el semestre (1) así:

SEMESTRE	ACENTO	ESPACIO ACADEMICO
1.	Contextualización	Cuerpo, conocimiento y sociedad
	Fundamentación	Investigación 1
	Profundización	Lúdica
	Proyección	Diseño de proyecto 1

Propuesta 4

SEMESTRE	ACENTO
Fundamentación 1	CONTEXTO
	SABER DISCIPLINAR 1
	INVESTIGACION 1
	ELECTIVA 1
Fundamentación 2	CONTEXTO
	SABER DISCIPLINAR 2
	INVESTIGACION 2
	ELECTIVA 2
Profundización	CONTEXTO
	SABER DISCIPLINAR 3
	INVESTIGACION 3
	ELECTIVA 3
Proyección	CONTEXTO
	SABER DISCIPLINAR 4
	INVESTIGACION 4
	ELECTIVA 4

La anterior estructura, ubica dos semestres de fundamentación, uno de profundización y uno de proyección otorgándole al contexto un espacio en cada semestre. Vincula además un saber disciplinar, la investigación y un seminario electivo para ser abordado según el acento del semestre.

Como se ve, es posible variar la estructura de acuerdo a las particularidades de cada experiencia educativa y según ciertas apuestas frente a la secuenciación de aprendizajes y el logro de cierto tipo de relaciones entre los sujetos, los saberes, el tiempo y los territorios. Independiente de la secuencia que se decida en cada diseño, es importante considerar el tipo de aprendizajes que se logra, de acuerdo al acento elegido:

Esquema 2. Aprendizajes y acentos

Aprendizaje	ACENTO	Características
Relacional	Contextualización	Permite la lectura de realidades complejas que desbordan los límites de las disciplinas, favoreciendo la lectura sujeto- mundo- saber.
Esencial	Fundamentación	Contribuye con la exploración y apropiación de los saberes base de una disciplina (ABC). Su importancia radica en la construcción de estructuras sólidas para comprender otros desarrollos más complejos del saber en cuestión.
Específico	Profundización	Orienta la exploración de los estudiantes a intereses específicos que se van descubriendo tanto en la disciplina base, como en su relación con otras. El estudiante podría, de ser el caso, realizar este ejercicio en otra institución.
Práctico	Proyección	Aplicación de un saber o conjunto de saberes, de manera creativa, para que los jóvenes y sus maestros puedan elaborar respuestas a necesidades específicas de su entorno.

2.5.2 Decisiones sobre las relaciones: problematización y referentes conceptuales

Antes de plantear las posibilidades de diseño desde los núcleos problémicos y conceptuales, enseguida se explicitan los componentes de la estructura:

Ejes	Una categoría a partir de la cual es posible establecer relaciones entre un concepto, sus problemas, sus relaciones y referentes teóricos para su abordaje. Por ejemplo, un eje fundamental para el caso del arte, es la expresión
Objetivo	Este guarda relación con el acento de cada semestre y tiene que ver, en su orden, con las relaciones, los saberes esenciales, la diversificación del saber, un ejercicio práctico de aplicación.
Núcleo problémico	Corresponde a la pregunta fundamental de la profundización que intenta relacionar el saber en cuestión con un problema social, humano y cultural en contexto tanto local como global. Supone, en su aproximación la posibilidad de respuestas alrededor del tipo de sociedad, de ciencia, de cultura y de sujeto deseable para un momento histórico concreto.
Súbproblema de semestre	Pregunta orientadora que relaciona el acento del semestre, su objetivo y la pregunta general de la profundización.
Referentes conceptuales	Categoría conceptual amplia que orienta la selección y organización de temáticas o contenidos. Por ejemplo, para el caso de la educación física, puede apreciarse como referentes conceptuales: el cuerpo, el movimiento, la expresión, la lúdica y el deporte.
Espacios académicos	Es lo que comúnmente se designa como asignatura o materia. Asumirlo como espacio académico implica apertura a relaciones distintas de las que

	se dan a partir de contenidos. Por ejemplo, experiencias variadas de aprendizaje.
Créditos	Se entiende por crédito académico la medida del tiempo de trabajo del estudiante que incluye las horas de acompañamiento del docente y las demás horas de trabajo independiente que el estudiante debe desarrollar en procura de alcanzar los objetivos académicos que se propone. Un Crédito equivale a 48 horas de trabajo académico del estudiante. Incluye el tiempo dedicado a exámenes y pruebas parciales.
Proyecto integrador	Iniciativa de articulación de los semestres a partir de un ejercicio de indagación de realidad concreto que puede ser expresado de manera diverso: diseño de modelos, prototipos, cortometrajes, exposiciones artísticas, ensayos, cuentos, entre otros.

A continuación se presenta un ejemplo concreto de estructura curricular para las distintas profundizaciones, su integración con el núcleo base y con los demás ciclos .

2.5.3 Mallas

(VER ANEXOS)

2.5.4 Estructura curricular del syllabus

3. CRITERIOS DE HOMOLOGACION

- ✓ Que la estructura problematice el saber
- ✓ Que se aborden los saberes desde lo contextual, su fundamentación, su diversificación y ejercicios prácticos de aplicación.
- ✓ Que guarde relación temática con los ejes del programa a partir del cual se espera el reconocimiento de saberes.
- ✓ Que el currículo sea semestralizado.
- ✓ Que el perfil de egreso guarde relación con el perfil de ingreso del programa del reconocimiento de créditos.
- ✓ Que el programa se estructure a partir de créditos académicos

BIBLIOGRAFIA

Bauman, Zygmunt. (1999) *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2004) *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2006) *Vida líquida*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gil Calvo E y otros (2010) *La lectura de los jóvenes, un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos.

Lafrancesco, Giovanni. (2008) *Acreditación de los centros educativos: autoevaluación y autorregulación*. Bogotá: Escuela Transformadora, Magisterio.

Lazzarato M, . (2006), *Políticas del acontecimiento*, Buenos Aires, Tinta Limón Ediciones.

López J., Nelson. (2003) *Retos para la construcción curricular*. Bogotá: magisterio.

_____ (2001) *La de-construcción curricular*. Bogotá: Magisterio.

_____ (2000) *Aprendizaje docente e innovación curricular*. Málaga: Aljibe.

Morín, Edgar. (2000) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: MEN, UNESCO, ICFES.

Muñoz, Germán. (2011) *Jóvenes, culturas y poderes*. Manizales: Siglo del Hombre Editores, Universidad de Manizales, CINDE.

Santander, Hoyos. (2004) *Currículo y planeación educativa: fundamentos, modelos, diseño y administración del currículo*. Bogotá: magisterio.

Taba, Hilda. (1982) “Conceptos corrientes sobre la función de la escuela”, en: *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.

Tedesco, Juan Carlos. (2003) “Los pilares de la educación del futuro”. En: *Debates de educación*. Barcelona: Fundación Jaume Bofill, UOC [Ponencia disponible en línea. Fecha de consulta: mayo 31 de 2013 . En: <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>].

Tedesco, Juan Carlos y López, Néstor. (2002) *Desafíos a la educación secundaria en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)-UNESCO.